PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20 KAŻDEGO MIESIĄCA

NR. 19 5 GRUDNIA 1924 ROK III.

INTELIGENCJA, JEJ MIERZENIE I KSZTAŁCENIE.

I.

Nie możemy sobie co do dziecka postawić pytania więcej interesującego i ważnego dla jego przyszłości, pytania bardziej zatrważającego dla serca rodziców, jak to: „Czy dziecko jest inteligentne, czy nie?“ Jeżeli dziecko dobrze się uczy, w takim wypadku nie ma się żadnej wątpliwości, gdyż tem samem dziecko dowodzi o swej inteligencji, a w przeciwnym razie, odpowiedź na dane pytanie jest bardzo trudna, gdyż musimy się zastanowić, czy dziecko jest nieinteligentne, czy też inteligentne a leniwe.

Niektórzy nauczyciele wyobrażają sobie, że po stwierdzeniu u dziecka mało inteligencji lub zupełnego braku tejże, zrobili wszystko co do nich należy i że żadnej na to rady niema.

A jednak jest to wyrok zbyt ogólnikowy, na którym poprzestać nie można. Bo ileż tu jeszcze pytań czeka odpowiedzi: Jaki jest stopień owego braku inteligencji, wysoki czy mały? Jeżeli jest wysoki, to czyż tak dalece, żeby nauczyciel miał ręce opuścić? Następnie, jestże to upośledzenie rzeczywiste, czy urojone, a przynajmniej przesadzone wskutek wyjątkowych okoliczności? Naczemże ono właściwie polega? Która funkcja umysłowa jest najbardziej dotknięta i w czasie jakiej pracy

najwyraźniej się to objawia? Nakoniec, jakie są tego przyczyny, i czy można przypuszczać, że dadzą się choć w części usunąć?

Zacznę od rozklasyfikowania wszystkich przypadków napotykanych w praktyce szkolnej, w których ma się prawo podejrzewać u dziecka pewną słabość inteligencji.

Oto uczeń, który na razie nie może się zorjentować. Był w szkółce wiejskiej, teraz oddano go do szkoły do wielkiego miasta. Znalazł się między kolegami, którzy mają inne pojęcia, inne zwyczaje, nawet inaczej się wyrażają. Sposób nauczania w klasie go zadziwia, nauczyciel wydaje mu się obcym, dlatego, że się nim mniej zajmuje, bo klasa jest bardzo liczna. Ta nagła zmiana środowiska wyprowadza kompletnie dziecko z równowagi. Wiadomo, że przejście z jednej szkoły do drugiej, nawet w tem samem mieście, wpływa przez jakiś czas ujemnie na naukę dziecka, tembardziej, jeżeli dziecko zostało przeniesione ze wsi do miasta. Co powiedzieć w takim wypadku o dziecku, które lekcji nie umie, odpowiada źle na pytania, a nadewszystko zdaje się nie rozumieć tego, co mu się tłumaczy?

Stwierdzenie stopnia jego inteligencji może być dla niego bardzo niekorzystne. Uczeń ten może być inteligentny, co dopiero z czasem się ujawni.

Często się zdarza, że uczeń wychodzi ze szkoły, w której był źle uczony, gdzie się złych metod trzymano; jak się pospolicie mówi: miał złe początki. Gdy mu się każe czytać, odrazu się spostrzega jego złe przyzwyczajenia: przeciąga i jąka się. Te same braki uwydatniają się we wszystkich innych przedmiotach, a zwłaszcza w arytmetyce. Niektórzy uczniowie doskonale umieją wszystkie cztery działania, ale nie potrafią ani jednego zastosować w zadaniu.

Nauczono ich rachować, nie rozumować.

Są szkoły, gdzie rutyna zastępuje wykształcenie; uczniowie starają się wyłącznie o formę, nie o treść; zeszyty ich pod względem kaligrafji i porządku są bez zarzutu, ale zadania i ćwiczenia bez sensu. Wszystko zależy na pozorach. Nauczyciel bowiem wzbogacał pamięć swych uczniów, ale nie rozwijał ich sądu, samorzutności, słowem — inteligencji. Wszystkiego się uczą na pytania i odpowiedzi, a jeżeli kto zada uczniowi pytanie nieprzewidziane, uczeń się miesza i milczy. W tym wypadku nauczyciel nie pobudził inteligencji, lecz nawet ją spaczył.

Zdarza się także, i to bardzo często, że dziecko przyjęte zostało do niewłaściwej klasy. Po zbyt krótkim egzaminie zaliczono je do klasy za wysokiej, i to małe na pozór uchybienie przynosi znaczną szkodę dziecku, dla którego ten rok prawdopodobnie będzie stracony. Cóż dziwnego, że to dziecko nie może korzystać z nauki, która dla niego jest niestosowna.

Często się zdarza, że przekazuje się dziecko wiekiem nieodpowiednie, za młode, do wyższej klasy. Słuch i wzrok ma normalny, wygląd dobry, robi wrażenie dziecka silnego. Przy zabawie zachowuje się normalnie, jest wesoły, sprytny, ruchliwy, a nie gwałtowny. Za to w klasie wiele pozostawia do życzenia. Na lekcji niebardzo jest uważny; to też zamiast robić postępy, cofa się; lekcji nigdy nie umie, a zadania wypracowuje niedbale, jest jednym z najgorszych uczniów. Nauczyciel, jako człowiek inteligentny, nie powinien karać tego chłopca, gdyż dziecko to, bardzo mało nad wiek rozwinięte, stanęło wobec nauk dla niego za trudnych. Rzeczy abstrakcyjne nie są mu wprawdzie obce, ale wymagają wysiłku zbyt uciążliwego, bo przedwczesnego. To wszystko wywołuje pewne znużenie umysłowe, wobec którego dziecko jedną tylko ma ucieczkę: roztargnienie.

W takich wypadkach trzeba czekać i uważać ten rok za okres dojrzewania; należy dziecko zostawić w tej samej klasie na rok następny, a z pewnością dojdzie do doskonałych rezultatów. Przy nieuwadze nauczyciela dane dziecko może zupełnie zatracić inteligencję.

Inny przykład. Emilek został przyjęty do właściwej klasy; wzrok, słuch, rozwój fizyczny i stan zdrowia jest normalny; rodzice starannie nad nim czuwają. Pomimo to nie robi postępów w nauce, a to jest wynikiem trochę spóźnionego rozbudzenia inteligencji. Jest jakby odrętwiały, mimo że uważa i nie jest leniwym, potrzebuje nieraz kilku miesięcy, ażeby zrozumieć i nauczyć się tego, co się wykłada; z czasem jednak robi szybkie postępy i dogania swoich współtowarzyszy.

Wypadki takie zdarzają się często. Należy pamiętać, że rozwój umysłowy nie idzie stale w kierunku prostym. Od czasu do czasu dziecko zatrzymuje się w swoim rozwoju, że tak powiem, wypoczywa; może w tym czasie rozwija się znowu ustrój fizyczny. Nauczyciele powinni pamiętać o tych okresach zastoju i nie wydawać na tej podstawie ujemnej opinji o inteligencji dziecka.

Jako kontrast do poprzednich przykładów:

Józio nie robi postępów, ale jego sprawa jest poważniejsza, a przyszłość daleko mniej pewna. Józio jest spóźniony o dwa, trzy lata i należy do najstarszych uczniów w klasie. Pod względem fizycznym i umysłowym normalny, bawi się ochoczo; rodzice jego, stosunkowo zamożni, bardzo dbają o jego wykształcenie. Chłopiec jest pilny, nigdy prawie nie opuszcza lekcyj. W klasie zachowuje się przykładnie, jest bardzo posłuszny, lekcje umie zawsze doskonale, ale uczy się dosłownie, nie troszcząc się o sens, a ćwiczenia jego słabe co do treści, są bez zarzutu co do formy. Dobry pedagog doskonale sobie zdaje sprawę, że taki uczeń jest niedorozwinięty umysłowo. Objawia się to powolnem obejmowaniem przedmiotu, trudnością w wysłowieniu. wyraźnym wstrętem do pojęć ogólnych. Dla takiego ucznia właściwą byłaby tak zwana klasa wydoskonalenia, gdzie nauczanie stosowane jest do każdej jednostki z osobna, gdyż tylko w ten sposób mogą uczniowie spóźnieni prawdziwe robić postępy.

Powyżej przytoczony przykład nie jest zupełnie typowy; to jest raczej stadjum pośrednie pomiędzy słabą inteligencją a normą. Oto przykład daleko wyraźniejszy:

Janek również spóźniony, jest chudy, nędzny, nierozwinięty fizycznie. Zarówno wzrok jak słuch anormalny, a na domiar nieszczęścia rodzina jego jest w nędzy i najzupełniej się nie zajmuje ani jego wychowaniem, ani wykształceniem. W klasie jest zaspany, w zabawach innych dzieci nie bierze udziału; jest smutny i nieśmiały. Jeżeli koledzy go zapraszają do zabawy, bawi się chwilę, ale wnet przestaje. To dziecko jest zacofane zarówno fizycznie, jak umysłowo; to jest dziecko anormalne.

Jest jeszcze jeden rodzaj ucznia, który nie korzysta z nauki dla przyczyny, może trochę paradoksalnej: jest nadto inteligentny. Bywają dzieci nadzwyczaj hojnie przez naturę uposażone; inteligencją o wiele przewyższają swoich rówieśników. A co najgorsze, że same o tem wiedzą. W klasie bez najmniejszego wysiłku są pierwszymi uczniami; rozbudza się w nich próżność; lekcyj uczą się w ostatniej chwili; często są samowolne i nieposłuszne, przeszkadzają innym. Bywają często upominane, a nawet karane. Dla takich uczniów trzebaby ustanowić klasy nadnormalnych. Klasy te byłyby bardzo użyteczne, ludzkość bowiem tylko tym wybranym zawdzięcza wielkie wynalazki i postęp, a nie wysiłkom przeciętnych osobników. To też w interesie społeczeństwa leży, żeby takim dzieciom dać

możność należytego kształcenia inteligencji. Dziecko z wyjątkową inteligencją, to siła, której nie wolno zmarnować.

Powróćmy do tych, którzy wykazują brak inteligencji. Pomiędzy nimi rozróżniamy dwie kategorje: Jedni wykazują ogólne obniżenie poziomu władz umysłowych; nie mają zdolności absolutnie w żadnym kierunku i we wszystkich wykładanych przedmiotach nie dochodzą zgoła do niczego. Należący do drugiej kategorji są szczęśliwsi; wykazują jakie takie zdolności specjalne. Najczęściej niedostępne są dla nich wszystkie pojęcia ogólne i abstrakcyjne ale mają za to pewną zręczność w ręku, mają dobre stopnie z rysunków i z zajęć warsztatowych; chętniej władają młotem niż piórem. Niema w tem żadnej szkody, jeżeli z czasem wykształcą się na dobrych rzemieślników.

Należałoby jeszcze zastanowić się nad dość liczną kategorją dzieci, które mają pewne braki nieznaczne, jednakowoż te tak im szkodzą, że ogólnie uważane są za głupie. Tak np. dar wymowy płynnej i jasnej zawsze dobre robi wrażenie. Dlatego dziecko, które się jąka, a nawet takie, które z trudnością się wyraża, będzie niecierpliwiło każdego i wyrobi sobie najniesprawiedliwszą opinję. Dalej, zdarza się jeszcze u dziecka powolność myśli i mowy, które na najprostszą odpowiedź każą czekać bardzo długo; takim też rzadko oddaje się sprawiedliwość.

Jeszcze jest jeden typ; to są tak zwane natury emocjonalne. Jedno spojrzenie, obecność nauczyciela wywołuje w ich duszy taką burzę wrażeń, że są zmieszane, rozstrojone, niezdolne do zastanowienia się nad najprostszą rzeczą. Wrażenie to nie wywołuje u nich czynów gwałtownych, ani bezrozumnych, przeciwnie, obezwładnia je.

To są główne podstawy, na których można stawiać diagnozę o inteligencji dziecka w szkole.

II.

Nauczyciel, obdarzony zmysłem krytycznym, może wyrobić sobie trafne zdanie o zdolnościach umysłowych swoich uczniów. Bierze pod uwagę żywość umysłu, szybkość i trafność odpowiedzi i tysiące drobnych faktów, nieraz bardzo pouczających.

Inteligencja, rozważana niezależnie od zjawisk czucia i woli, jest przedewszystkiem zdolnością poznania, skierowaną na świat zewnętrzny. To co spostrzegamy, to jest pierwiastek **a**, a skomplikowana praca naszego umysłu polega na złączeniu

z nim drugiego pierwiastka b. Wszelkie poznanie jest więc z konieczności dodawaniem, syntezą, bez względu na to, czy owo dodawanie odbywa się w sposób automatyczny, czy też jest wynikiem świadomego namysłu, np. lekarz po długiem badaniu symptomatów choroby orzeka: to jest ta i ta choroba. W dodawaniu do pierwiastka a bierze już udział rozumowanie, pamięć, wyobraźnia, sąd, a nadewszystko mowa. Praca powyżej opisana nie może się odbywać na los szczęścia, trzeba wiedzieć o co chodzi, czyli mieć wytknięty kierunek, od którego się nie odstępuje. Potrzebna jest dyrektywa. Praca również nie może mieć miejsca, jeżeli pojęcia, które ona podaje, nie są kontrolowane w miarę, jak powstają i odrzucane, jeżeli są niewłaściwe; niezbędną jest zatem krytyka. Rozumowanie, sąd, dyrektywa i krytyka, oto cztery wyrazy, w których się mieści inteligencja. Dziecko, zwłaszcza małe, wykazuje brak dyrektywy we wszystkiem, co przedsiębierze; jest roztargnione i zmienne, zapomina często, co robi, każda rzecz prędko mu się przykrzy i kieruje się często kaprysem, fantazją, chwilowem zachceniem. W rozmowie, czy opowiadaniu przeskakuje z jednego przedmiotu na drugi i skutkiem bezplanowego kojarzenia pojęć wpada w ciągłe nonsensy. Brak dyrektywy można u dziecka zauważyć, gdy idzie do szkoły: nie zdąża prosto do celu, jak człowiek dorosły, lecz ciągle zbacza z drogi, zatrzymuje się i co moment coś go zaciekawia.

Rozumowanie dziecka jest powierzchowne. Powiadają o dzieciach, że dobrze obserwują; dziecko może uderzyć jakiś szczegół, który uszedł naszej uwadze, ale ono nigdy nie obejmie całości, a nadewszystko nie potrafi rozróżnić części głównych od podrzędnych. Z opowiadania o zdarzeniu, którego było świadkiem, przekonywujemy się, że patrzało na nie zupełnie powierzchownie.

Jego zdolność sądzenia jest również ograniczona; źródło ma w wyobraźni, nie zagłębia się i nie różnicuje.

Zdolność krytyczna jest u dziecka również ograniczona. Nie zdaje ono sobie sprawy, czy to, co mówi, albo robi, jest słuszne. Z trudnością rozróżnia to, co widzi, od tego, co sobie wyobraża. Tem tłumaczy się wiele kłamstw dziecinnych. Każdemu znana jest łatwość, z jaką dziecko daje się sugestjonować, mniej więcej do lat czternastu; jest to niezbity dowód braku krytyki.

III.

Na zło musi być lekarstwo; stwierdziwszy rozmaitego rodzaju braki umysłowe, przejdźmy do ich leczenia. Przypuśćmy,

że mamy do czynienia z uczniem nie rozumiejącym absolutnie tego, co się w klasie mówi; dziecko nie pojmuje, niema ani sądu, ani wyobraźni; jeżeli nie jest wprost anormalne, to conajmniej jest wyraźnie spóźnione. Co z niem począć, a raczej co można dla niego zrobić. Niejednokrotnie nauczyciele przestają się zajmować uczniem, który wykazuje brak inteligencji; nie czują dla niego ani sympatji, ani uznania, a są do tego stopnia niewstrzemięźliwi, że wobec dzieci wygłaszają takie zdania: „To jest dziecko, z którego nic nie będzie, nie ma żadnych zdolności, jest pozbawione wszelkiej inteligencji.“

Przez ćwiczenia, przez zastosowanie właściwej metody, dochodzi się do zwiększenia uwagi, pamięci, zastanowienia; a więc do wyrobienia większej inteligencji. I tak postępuje się wciąż do chwili, w której dosięga się pewnej granicy. Granica taka bezspornie istnieje; i zmienia się, a raczej przesuwa zależnie od osobnika. Najpierwszym warunkiem inteligencji jest nie tyle siła zdolności, ile sposób jej używania. Inteligencja doskonali się i wysubtelnia przez ćwiczenie. Utworzenie w ostatnich czasach klas dla dzieci anormalnych daje tę niezbitą pewność, że rozwój inteligencji jest rzeczą możliwą. W jakiż to sposób?

Pierwszą troską nauczyciela powinno być sprowadzenie nauczania do poziomu uczniów. Nauczyciel musi być zawsze zrozumiany. Jeżeli owi spóźnieni, o których powyżej była mowa, nie korzystali z lekcji w dawnych klasach, to działo się to czasami dla braku uwagi a najczęściej dlatego, że lekcje nie były dostosowane do poziomu ich inteligencji, wymagały całego szeregu wiadomości przedwstępnych, których uczniowie nie posiadali.

Trzymając dziecko w klasie dla niego za wysokiej, zapomina się o największej, najważniejszej ze wszystkich zasad pedagogicznych: trzeba przechodzić od rzeczy łatwych do trudnych. Lekceważenie tej zasady prowadzi do opłakanych w skutkach swoich błędów, popełnianych często przez bardzo inteligentnych nauczycieli, którzy absolutnie nie są pedagogami. Często można stwierdzić, mając własne dzieci, jak się mozolą nad zadaniem za trudnem dla nich. Dobrze jest czasem przezwyciężyć małą trudność, służy to uczniowi za podnietę; lecz zadania przechodzące jego siły wywołują zniechęcenie, uczy go źle pracować i jest niepotrzebną stratą czasu. Następuje dezorganizacja inteligencji, wtedy, kiedy najpierwszym celem wychowania jest organizowanie jej. Teraz się wyjaśnia, dla czego dzieci

anormalne w klasach specjalnie dla nich utworzonych znaczne robią postępy. Uczy tam nauczyciel uważny, mając klasę nieliczną, może osobiście każdego ucznia poznać. Czuwa nad nimi i może się upewnić, czy każdy zrozumiał wykład; w przeciwnym razie nie idzie dalej, tylko powtarza tę samą lekcję. Żąda od każdego ucznia małego wysiłku, nie przechodzącego jego zdolności. Uczy ich mało, ale wszystko musi być dobrze zrozumiane, dobrze wyuczone i przyswojone.

Pozostaje określić metodę, czyli sposób wykładu. Mając do czynienia z dziećmi, które nie umieją słuchać, ani patrzeć, ani nawet siedzieć spokojnie, pierwszym naszym obowiązkiem jest nauczyć je, jak się mają uczyć. Binet poleca dla takich uczniów ćwiczenia ortopedyczno-umysłowe; tak jak ortopedja fizyczna prostuje skrzywiony kręgosłup, tak ortopedja umysłowa prostuje, uprawia i wzmacnia uwagę, pamięć, percepcje, sąd i wolę. Nauczyciel w klasie dla dzieci anormalnych każe uczniom przybrać jakąś pozę i pozostać w niej z początku przez kilka sekund, potem coraz dłużej, wreszcie całą minutę; w ten sposób dzieci swawolne, gadatliwe, nieposłuszne, które do rozpaczy doprowadzają nauczycieli, za punkt honoru sobie mają jak najdłużej pozostawać w nieruchomej postawie: muszą więc natężyć uwagę, wysilić wolę i panować nad sobą. Także gimnastyka, gry, nie są niczem innem, jak ćwiczeniem woli.

Potrzeba bowiem stosunkowo silnej woli, żeby stać nieruchomo, z natężonym wzrokiem i wyciągniętą ręką i nie drgnąć; gdyby nie wola, uległoby dziecko znużeniu i porzuciłoby postawę nieruchomą.

Chcąc nauczyć uczniów ogarniania jednym rzutem oka większej ilości przedmiotów, pokazuje im się tablice wielkie, na których naklejane są rozmaite przedmioty albo obrazki. W krótkiej chwili uczeń obowiązany jest zobaczyć, przypatrzyć się, zebrać w myśli wszystkie te przedmioty i przy zakrytej tablicy napisać z pamięci wszystko, co widział.

Chcąc przyzwyczaić dzieci do obserwacji, wprawiano je w odpowiadanie na różne zapytania: coś widział na ulicy, na podwórzu, w szkole?

Ćwiczenia pamięci: Powtarzanie natychmiastowe wyrazów, cyfr i zdań w coraz to większej ilości. Nakoniec ćwiczenie wyobraźni, wydawania sądu, analizy itp. na każdy dzień, odrabiane stale w klasach anormalnych. Nie odnoszą się ćwiczenia te do jednej władzy umysłowej, ale do wszystkich: ułatwiają

utrzymanie dzieci w karności, uczą je lepiej patrzeć na tablicę, łepiej słuchać, pamiętać i sądzić, nadewszystko uczy się dziecko chcieć a wola jest kluczem wszelkiego wychowania. Kto rozpatrzy cierpliwie te skromne ćwiczenia, przekona się, że metodę ortopedyczno-umysłową można stosować także do dzieci najnormalniejszych.

Najpoważniejszy zarzut przeciw zastarzałym metodom jest ten, że one polegają na ustnym wykładzie, którego uczniowie słuchają biernie. Lekcja tak pojęta ma dwie strony ujemne. pierwsza, że ćwiczy ucznia wyłącznie w sztuce wypowiadania się, daje mu same wyrazy, a żadnej styczności ze światem rzeczywistym; druga, że wywołuje tylko czynność pamięci i robi z ucznia istotę zupełnie bierną; on nie sądzi, nie zastanawia się, nic nie wymyśli, nie stworzy; potrzebuje tylko pamiętać; ma umieć wszystko, co się znajduje w podręczniku.

Przedewszystkiem uczeń musi być czynny. Nauczanie, którego uczeń może słuchać obojętnie i biernie, jest stanowczo złe. Dobre jest tylko takie, które jest nieprzerwanem łańcuchem refleksów umysłowych od nauczyciela do ucznia i od ucznia do nauczyciela. Uczeń nie to umie, co przeszło tylko przez narządy jego zmysłów i przez mózg, ale to, w co weszła praca jego mięśni i to, co zdziałał. Metoda ćwiczeń umysłowych ortopedycznych właśnie żąda od ucznia czynu, a nie samego tylko słuchania. „Uczyć się, działając“, to jest formuła, przyjęta przez wychowawców amerykańskich.

Trzymając się tej drogi, odnosimy niezaprzeczone korzyści; nie zaczynamy od pojęcia ogólnego, które jest niezrozumiałe; przeciwnie, zaczynamy od konkretnego doświadczenia, od poszczególnego wypadku. Tym sposobem trzymamy się drogi normalnej tej, która prowadzi od szczegółów do uogólnień. Z drugiej strony zachęcając dziecko do czynu, pobudzamy je do zainteresowania się własnem dziełem, dajemy mu nieocenioną podnietę silnych wrażeń, które są nie odłączone od czynu, a jednocześnie są nagrodą za poniesiony trud i wysiłek. Wszystkie dzieci już przed rozpoczęciem wszelkiej nauki z przyjemnością rysują, opowiadają, bawią się rozmaitemi przedmiotami, które przenoszą z miejsca na miejsce, przerabiają i ustawiają. Wychowanie i wykształcenie trzeba na tych naturalnych czynnościach szczepić, korzystając w ten sposób ze skłonności wrodzonych; ruch dany jest przez naturę, nauczyciel powinien nim umiejętnie kierować.

Metoda czynna prowadzi dziecko temi samemi drogami, które przebył umysł ludzkości.

Poznań. W. Sroka.

NAUKA ZBIOROWA A UWZGLĘDNIENIE INDYWIDUALNOŚCI UCZNIÓW.

Stara pedagogika wraz ze swemi mechanicznemi i represyjnemi metodami i zasadami wychowania i nauczania pokryła się mrokiem przeszłości. Głównym jej celem było zaopatrzyć ucznia w jaknajwiększy zapas wiadomości, wyłącznie drogą pamięciową. Jedyną potrzebną kwalifikacją, której wymagała stara pedagogika od nauczyciela to większy lub mniejszy zapas wiadomości, symbolem jego władzy był kij, a jedyną metodą wychowania i nauczania — wyłącznie surowy mechanizm, starający się narzucić wychowankom w sposób bezwzględny poglądy i zapatrywania osób dorosłych.

Inaczej postępuje nowoczesna pedagogika, która dzięki żywemu zainteresowaniu się psychologją dziecka, uczyniła na polu pedagogicznem olbrzymie postępy. Zdobycze najnowsze w zakresie psychologji dziecka wykazały, że dziecko to nie „mały człowieczek“ ale istota, która posiada całą głębię właściwych sobie i odrębnych zdolności, skłonności i właściwości, które wychowawca musi się starać poznać, z któremi musi się liczyć i do których musi nawiązać swą pracę nauczycielską i wychowawczą. Słowem nowoczesna pedagogika wymaga od nauczyciela oprócz potrzebnej wiedzy teoretycznej, również znajomości duszy dziecka oraz uwzględniania i poszanowania indywidualności uczniów t. zn. wychowawca musi takie metody we wychowaniu i nauczaniu stosować, które odpowiadają najwięcej wrodzonym zdolnościom, właściwościom charakteru i temperamentu wychowanków.

Pedagogika nowoczesna nie dąży do tego, aby tępić i usuwać wrodzone właściwości i skłonności, lecz przeciwnie dąży do ich rozwoju, udoskonalenia i zastosowania do pracy wychowawczej.

Zastosowanie zasady indywidualności w najściślejszem tego słowa znaczeniu jest możliwe przy nauczaniu pojedyńczem, jednostkowem. Jednakże i we wychowaniu szkolnem, pomimo, że nauczanie jest zbiorowe, nie można lekceważyć tej nowej, poważnej zdobyczy pedagogicznej, lecz trzeba ją również i w szkole powszechnej uwzględnić.

W jaki sposób można to uczynić? Ponieważ przy nauczaniu zbiorowem przy udziale 60-ciu lub 70-ciu uczniów, nie można się oddać temu złudzeniu, poznać indywidualność poszczególnego ucznia, dlatego musi sobie nauczyciel wytworzyć tzw. zbiorową indywidualność klasy, której wybitnemi cechami są: oto-

czenie szkoły, pochodzenie uczniów i środowisko, wśród którego uczniowie przebywają. Wytworzenie sobie zbiorowej indywidualności uczniów jest pierwszym i najważniejszym etapem w dziedzinie indywidualizacji, a drugim, to poznanie indywidualności poszczególnego ucznia. Jak powinien nauczyciel postępować, nie chcąc zagubić się w tym labiryncie? W tym kierunku nastręczają mu się nader liczne sposobności. W nauczaniu zbiorowem szanuje nauczyciel indywidualność uczniów, jeżeli zachęca i przyzwyczaja ich do swobodnego i samodzielnego wypowiadania się ustnego i piśmiennego. Przyzwyczajenie dzieci do swobodnego wypowiadania się ustnego powinno już się rozpocząć z chwilą, gdy dziecko po raz pierwszy przekroczy próg szkolny. Początkowe nauczanie jest rzeczą pierwszorzędnej wagi, którą należy bardzo poważnie traktować i jest dla dalszego nauczania tem, czem fundament dla gmachu. Racjonalne stanowisko wobec początkowego nauczania zajął już rzymski teoretyk Kwintyljan, który występował stanowczo przeciw zapatrywaniu, że do początkowego nauczania mierny nauczyciel wystarczy. Przeciwnie: na stopniu najniższym — zdaniem jego — najwięcej trzeba zręczności i doświadczenia. Tutaj głównym celem jest nie to, aby dzieci nauczyły się poprawnie i gramatycznie wyrażać, lecz główny akcent kładzie się na to, aby dzieci nabrały odwagi i śmiałości do swobodnego wypowiadania swych spostrzeżeń i przeżyć np. przy omawianiu obrazów, przy pogadankach i sprawozdaniach z wycieczek. W przeciwnym razie pedantyzm niedoświadczonego pedagoga w zakresie gramatyki może dla całej akcji nauczania przynieść nieobliczalne szkody, gdyż działa zabójczo na samodzielność uczniów, pozbawia ich wiary w swe siły, onieśmiela ich i wreszcie przeistacza w biernych uczestników lekcji. Wogóle błędy dydaktyczne i pedagogiczne, popełnione w początkowem nauczaniu, mszczą się srodze i nieubłaganie w dalszej pracy. Dlatego chcąc uniknąć tych krańcowych ostateczności, należy błędy gramatyczne stopniowo i z wielką oględnością redukować, nie zrażając przy tem dziecka, które często innym językiem posługuje się w domu, a innym w szkole.

Celem zaś przyzwyczajenia dzieci do swobodnego i samodzielnego wypowiadania się ustnego, powinien nauczyciel zadawać w klasie tematy wypracowań, mające związek z życiem dzieci, z ich zajęciem i otoczeniem, zastosowane do poziomu klasy, oraz takie, w których dzieci muszą podać swe zapatrywania i wypowiedzieć swoje zdanie i sąd, a tem samem dają poznać swą

indywidualność. Nietylko w języku polskim ma nauczyciel możność odwoływania się do indywidualności uczniów, lecz także inne przedmioty nastręczają mu wiele sposobności w tym zakresie np. w rysunkach i robotach ręczych, polecając im wykonać ilustracje i rysunki dowolne, może badać i stwierdzić ich talent na tem polu i dostarczać zdolniejszym sposobności rozwoju wrodzonych zdolności. Podobnie ma się rzecz w przyrodzie, w tej „wielkiej i otwartej księdze natury". Nauczyciel sam posługujący się „rozrzutnie" rysunkiem na lekcji przyrody, powinien zachęcać swoich uczniów, aby zdobiły swe prace ilustracjami. Wychowawca powinien jak najwięcej sposobności dostarczać dzieciom, aby drogą samodzielną nauczyły się obserwować zjawiska przyrody, odnajdywały ich zależność między sobą i poznały ich celowość. A skoro tą drogą pozna i odkryje „grono domorosłych przyrodników", powinien nie lekceważyć sposobności, lecz przez dostarczanie odpowiedniej lektury, dostępnej ich umysłowi, podsycać i rozwijać zamiłowanie do tego przedmiotu. Słowem nauczyciel musi wogóle we wszystkich przedmiotach dążyć do pogodzenia nauki zbiorowej ze zasadą indywidualizacji, zastosowując ją zawsze do poziomu klasy i uwzględniając na każdej poszczególnej lekcji wszystkie typy wyobrażeniowe.

Wychowawca, postępujący w ten sposób, zdąża „żółwim krokiem" do celu swej żmudnej pracy — do wytworzenia sobie jasnego i dokładnego pojęcia indywidualności swych uczniów. Pracę tę ułatwiają mu najpewniej i najskuteczniej następujące czynniki: system klasowy i obcowanie z dziećmi na przerwach i wspólnych wycieczkach. Nieocenioną doniosłość poznania i uwzględniania indywidualności uczniów dla celów nauczania i wychowania, oceniali należycie już jezuici, najsławniejsi swego czasu pedagogowie, o których się tak pochlebnie słynny pedagogiczny teoretyk angielski Bakon wyraził: „co się tyczy pedagogiki, to najkrócej i najprościej byłoby oświadczyć: „bierzcie sobie wzór z jezuitów, bo lepszej pedagogiki niemasz wcale!" Otóż jezuici we wychowaniu i nauczaniu uwzględniali system klasowy, polegający na tem, że każdy nauczyciel prowadził kilka lat swą klasę.

Wobec tego powinniśmy w dobie dzisiejszej, gdzie na każdym kroku podkreśla się w teorji zasadę indywidualności, i w praktyce stosować ten system i zapewnić mu i w naszem szkolnictwie prawo obywatelstwa.

W czasie przerwy i na wspólnych wycieczkach nauczyciel nie powinien stronić od dzieci i występować jako „niedostępny pan nauczyciel“, lecz przeciwnie brać żywy udział w zabawach dzieci, gdyż tutaj jest właśnie najodpowiedniejsza chwila w poznawaniu indywidualności dzieci. Wśród wesołej zabawy bowiem, na łonie czarującej przyrody, odchylają dzieci przyłbicę i dając wodzę swemu właściwemu temperamentowi, pokazują swe prawdziwe oblicze.

Po takiej pracy przygotowawczej, po wytworzeniu sobie pojęcia o indywidualności każdego poszczególnego ucznia, może dopiero wychowawca-budowniczy liczyć na skuteczność swego najwyższego zadania tj. wychowania. Słusznie powiedział pewien głośny amerykański pedagog: „Nauczyciel, który wpaja tylko wiedzę, jest jedynie rzemieślnikiem, nauczyciel, który kształci charakter — artystą“. Nauka nie ma być bowiem celem szkoły naszej, lecz jedynie środkiem, wiodącym do uszlachetnienia jednostek i wyrobienia charakteru. Dzieła tego nie może dokonać przeciętny nauczyciel-rzemieślnik, lecz genjalny artysta, bo charakter jest jakby tumem gotyckim, który z ciasnych uliczek samolubstwa wydźwiga duszę wzwyż w prostej linji, i ten gotycki tum w duszy buduje się zapomocą wielkich niewzruszonych prawd.

Jeżeli każdy nauczyciel będzie z tego punktu widzenia zastanawiał się nad swemi obowiązkami, to wtenczas spełni najgorętsze i najważniejsze życzenie naszej wiekopomnej i nieśmiertelnej Komisji Edukacyjnej, wyrażone w słowach: „Nauczyciel rozważy istotę edukacji człowieka i obywatela, jako ona zależy na tem, aby ucznia sposobnym ze wszech miar uczynić do tego, aby jemu było dobrze i z nim było dobrze“.

Bydgoszcz. Z. Rybarczykówna.

UCZCZENIE PAMIĘCI EWARYSTA ESTKOWSKIEGO.

Nazwisko Estkowskiego jako jednego z pierwszych pionierów na niwie polskiego szkolnictwa powszechnego, znane już jest w całej Polsce, jako tego, który tu w Poznaniu w roku 1848 założył pierwsze w Polsce Towarzystwo Pedagogiczne, a w latach 1849—1853 pisał i wydawał pierwsze polskie czasopismo pedagogiczne „Szkoła Polska“. Życie, praca i zasługi Estkowskiego opisywane wielokrotnie, między innemi: Dr. Karbowiak, Osterloff i Dr. Rowid. Ostatnio Dr. Kot w swej najnowszej Historji Wychowania wysoko podnosi znaczenie tego „wzoru nauczyciela“ szkół powszechnych.

Nauczycielstwo wielkopolskie, zaraz po zrzuceniu jarzma niewoli, starało się dać wyraz uwielbienia dla Ewerysta Estkowskiego.

Oto już w r. 1919 nazwano najpiękniejszą szkołę powszechną w Poznaniu imieniem Ewarysta Estkowskiego. Magistrat nadał miano E. Estkowskiego jednej z ulic w mieście Poznaniu.

Powszechne Towarzystwo Pedagogiczne, wznowione 1918 r. przez delegata Min. W. R. i O. P. p. Jana Suchowiaka, przybrało na jego wniosek nazwę swego znakomitego założyciela Estkowskiego.

Na wniosek zarządu tegoż towarzystwa udzieliło Ministerstwo W. R. i O. P. pozwolenia na nadanie „imienia Ewarysta Estkowskiego“ teraz wznowionemu w Poznaniu państwowemu seminarjum nauczycielskiemu męskiemu, dla upamiętnienia, że Estkowski w poznańskiem seminarjum otrzymał swe wykształcenie. Odnośna uroczystość odbyła się dnia 30 października 1924 z przemowami pp. Kuratora Chrzanowskiego, Delegata Suchowiaka i Dyrektora Seminarjum Wagi.

Z inicjatywy inspektora szkolnego powiatu jarocińskiego, p. Steina, wzniósł Estkowskiemu komitet nauczycielstwa polskiego tegoż powiatu piękny pomnik, w wsi Wojciechowie, gdzie E. przez kilka lat był nauczycielem ludowym. Uroczystość poświęcenia tego pomnika odbyła się dnia 8 listopada br. przed szkołą imienia Estkowskiego. Przytem przemawiali ks. dziekan Borkowski, inspektor szkolny Stein, p. wicekurator Stein, p. delegat Suchowiak, redaktor „Przyjaciela Szkoły“ p. Borkowski, który oddał hołd serdeczny swemu wielkiemu poprzednikowi na niwie wydawnictwa pisma pedagogicznego, następnie przedstawiciele zrzeszeń nauczycielskich pp. Swat i Zych i kilku innych.

Wreszcie w Rawiczu dnia 23 listopada 1924 z okazji uroczystości 50-lecia przeniesienia starego poznańskiego seminarjum do Rawicza przemówił w auli seminarjum na cześć Estkowskiego p. Suchowiak. Przemówienie to podajemy poniżej:

„W imieniu Zarządu Powszechnego Towarzystwa Pedagogicznego, najstarszego w Polsce, bo założonego już 1848 r. w Poznaniu, składam Seminarjum serdeczne życzenia na ten jego złoty jubileusz. Założycielem Towarzystwa naszego był Ewaryst Estkowski, który wyszedł z seminarjum tutejszego w jego poprzedniem istnieniu poznańskiem, i który był przez czas pewien także nauczycielem ówczesnej ćwiczeniówki seminarjalnej. Estkowski jest chlubą tego seminarjum. Jako nauczyciel szkoły ludowej i jako pisarz-pedagog niepośledniej miary, znany jest w całej Polsce. Estkowski — to nauczyciel idealista.

I my kochani Koledzy, obraliśmy sobie stan nauczycielski z pobudek ideowych. I my, jak Estkowski, kształciliśmy i kształcimy dziatwę polską dla Boga i Ojczyzny. I my, jak on nie oglądaliśmy się na zyski materjalne, ani na wdzięczność jakąkolwiek. Przeświadczenie o sumiennem spełnieniu obowiązku jest nam dostateczną nagrodą. To wszystko dla Polski!

Kochani Koledzy! My wychowankowie tutejszego seminarjum pod rządami niemieckiemi, odczuwaliśmy tu w tych murach nieraz ciężko, co to jest niewola duchowa.

Strzeżmy się i pracujmy, aby ta niewola, broń Boże, nie wróciła! Dajmy ludowi, przedwszystkiem na kresach, wykształcenie narodowe. Wychowujmy we wszystkich uczelniach jak największą ilość dzielnych jednostek, któreby przewyższały nauką, umysłem i zaletami moralnemi te setne zastępy młodzieży, uczącej się w naszych szkołach mniejszości. Bowiem walka polityczna ponoć ustała, lecz walka ekonomiczna i umysłowa trwa i trwać będzie nadal tutaj na kresach zachodnich. Z Was zaś, młodzi przyjaciele, pójdzie z pewnością niejeden dalej na wschód, na kresy wschodnie, pracować tam na placówkach polskich między elementami często nieprzychylnemi, nawet wrogiemi państwowości polskiej. Pamiętajcie, abyście byli pochodniami polskości. Polska wielekroć odpierała najazdy azjatyckie, lecz swe „Przedmurze chrześcijaństwa" i cywilizacji europejskiej utrwali najlepiej przez oświatę polską, przez polskie nauczycielstwo!

Otóż, widzicie, Szanowni Państwo, jak wielkie otwierają się dla nas zadania i pola działania tak na kresach zachodnich jak i wschodnich. Kto wie, czy ta praca nie będzie większą w przyszłości, niż była naszą w przeszłości!

To też życzę, Czcigodnemu Panu Dyrektorowi i seminarjum naszemu, aby w następnych lat dziesiątkach wychować mogło jak najwięcej dzielnych pracowników, jak najwięcej nauczycieli idealistów, jak najwięcej Estkowskich!"

Dowiadujemy się, że projektuje się jeszcze wzniesienie pomnika w Drządzgowie powiatu średzkiego, gdzie się Estkowski w 1820 roku urodził.

Tak czcimy pomięć nauczyciela ludowego, z którego cały stan nauczycielski może być dumny. D. M.

PRAKTYKA NAUCZYCIELSKA

Redakcja zamierza przeprowadzić z końcem roku bieżącego głosowanie nad najlepszą pracą— szczególnie lekcją — z działu „Praktyki nauczycielskiej". W głosowaniu wezmą udział wszyscy prenumeratorzy.

Autor pracy, uznanej za najlepszą, uzyska nagrodę pieniężną wysokości 40 złotych.

Niezależnie od wyniku głosowania, Redakcja płaci za każdą umieszczoną lekcję jak wogóle za każdą w „P. S." drukowaną pracę zaraz po ukazaniu się Numeru honorarjum w odpowiedniej wysokości.

LEKCJA ŚPIEWU.

(Klasa V siedmioklasowej szkoły powszechnej.)

Temat: Zapoznanie dzieci z trójdźwiękiem zasadniczym.

I. Ćwiczenia oddechowe przy otwartych oknach; stosunek oddechu 4 : 4.

II. Ćwiczenia rytmiczne: dzieci klaszczą w ręce, wybijając takt czteromiarowy.

III. Nowy materjał. a) Dla przeprowadzenia nowego materjału nadaje się najbardziej nuta wędrowna. Na wstępie śpiewają dzieci według niej solfeż. Nie mówiąc dzieciom nic, pokazuję nutę do, a dzieci śpiewają, następnie re, mi. To samo powtarzam, lecz każę dzieciom śpiewać re po cichu, wkońcu opuszczę re zupełnie. W ten

sam sposób postępuję z dźwiękami fo i sol. Dzieci zatem śpiewają do, mi, sol. Teraz bez najmniejszej trudności technicznej mogą również śpiewać sol, mi, do. Trójdźwięk wzwyż i w dół powtarzam kilkakrotnie. Gdy już dzieci opanowały zupełnie nowy materjał, przerywam lekcję na kilka sekund. Po tej krótkiej przerwie, dzieci według nuty wędrownej śpiewają do, mi, sol. Przerywam i pytam się: ile dźwięków usłyszeliście? (trzy). Nuty na te trzy dźwięki teraz dopiero piszę na tablicy Również napiszę te same nuty jedną nad drugą. Ile jest nut? (trzy). Śpiewać według nut Ile dźwięków usłyszeliście? (trzy). Dlatego te trzy dźwięki nazywamy trójdźwiękiem. Jak nazywamy te trzy dźwięki? Napisz to na tablicy! Pokazuję następnie oktawę tonu zasadniczego, a dzieci śpiewają. Połączam oktawę z trójdźwiękiem. Które tony są równe co do nazwy? Drugi głos śpiewa do niskie, pierwszy do wysokie.

b) Dla utrwalenia trójdźwięku używam ćwiczeń melodyjnych według następującego schematu:

Wzór 1. 4/4 do mi sol do | do sol mi do ||
I - dzie żoł - nierz bo - rem la - sem
Przy - mie - ra - jąc ect.

Wzór 2. 4/4 do do mi mi | sol sol do do | do do sol sol | mi mi do do ||
Śliczną tatuś dał za - bawkę, dalej, dalej na huśtawkę.
Toż to wstyd Zosienka mała, żebyś się huśtawki bała.

Do wzoru 2. można również zastosować „Powrót z wakacyj“ (Reiter cz. II), „A za tego króla Jana“ (Reiter cz. II). W ten sposób dzieci zapoznają się z pojęciem trójdźwięku, a również przyzwyczają się do odległości tonalnych trójdźwięku; dzieci bowiem mają trójdźwięk już „w uchu“. W następnych lekcjach rozdziela się poszczególne dźwięki między trzy grupy uczniów, jako ćwiczenia przygotowawcze do śpiewu trzygłosowego.

IV. Pieśń. Na zakończenie lekcji zaśpiewamy pieśń wyćwiczoną w poprzednich lekcjach.

Kościan. W. J.

KILKA DALSZYCH SŁÓW O NAUCE PISOWNI*).

Rozmaite istnieją sposoby nauczania pisowni, mniej lub więcej dobre, z których używałem i jedne i drugie. Mylnem jest zdanie, jakoby tylko przez pisanie (dyktanda) można dzieci uczyć pisowni. Trzeba zważać na 1) poprawne wymawianie, 2) poprawne czytanie, 3) sylabizowanie, 4) przepisywanie, 5) pisanie z pamięci, 6) dyktando.

Od najwcześniejszej młodości trzeba dziecko przyzwyczaić do dobrej

*) W nawiązaniu do artykułu Heleny Ryszkowskiej: „Nauka pisowni“ w Nr. 8. „Przyj. Szkoły“.

wymowy, bo od tego będzie zależny postęp w nauce pisowni. Kiedy się ten cel osiągnie, będzie można dopiero powiedzieć: „Pisz tak, jak wymawiasz!“ Dobra wymowa budzi u słuchających wyobrażenia słuchowe. Większe znaczenie jeszcze ma czytanie, bo tworzą się przy nim nietylko wyobrażenia słuchowe, ale i wyobrażenia wzrokowe czytanych wyrazów. Sylabizowanie wychodzi dziś z użycia, należy używać tego sposobu tylko dorywczo, n. p. jeśli chodzi o szybkie sprawdzenie, czy uczeń wie, jak się dany wyraz pisze.

Bardzo wielkie znaczenie ma przepisywanie. Według zestawień statystycznych Drzewieckiego, *) Haggenmüllera, Fuchsa okazuje się, że przepisywanie jest najlepszym ze wszystkich sposobów ćwiczeń ortograficznych. Przepisywanie musi jednak być stosowane rozumnie, bo mechaniczna i bezmyślna czynność nie doprowadzi do żadnych rezultatów. Dziecko powinno spojrzeć na wyraz, utrwalić go sobie w pamięci i przepisać, a nie, jak często można zauważyć, że przepisuje każdą literę osobno. Musi też tutaj być pewien cel wytknięty, np. z przeczytanej czytanki polecić odpisać wyrazy, w których jest użyte ó—u, ż—rz, h—ch itd. Dziecko pisze poprawniej, kiedy przepisuje litery pisane, gorzej kiedy odpisuje drukowane, dlatego zostały już w ostatnich czasach wydane podręczniki do ćwiczeń ortograficznych, drukowane literami pisanemi. Ma to i tę zaletę, że takie przepisywanie może być zarazem ćwiczeniem kaligraficznem.

Każemy dzieciom także pisać z pamięci. Nauczyciel np. zadał uczniom wiersz do nauczenia się na pamięć; wyzyska tę sposobność i każe dzieciom napisać wiersz z pamięci. Dzieci, wiedząc o tem, będą przy nauce wiersza zważać na pisownię. Napotka się tu początkowo na pewne trudności; dzieci nie będą pisały wiersz po wierszu, a zaglądając po skończonem ćwiczeniu do książki, zauważą, że wyrazy na początku wiersza są pisane wielką literą, podczas kiedy w zeszycie napisały małą. Dzieci, wierząc, że wszystko co jest napisane w książce jest dobre i prawdziwe, będą uważały, że napisały dane wyrazy źle. Nauczyciel powinien więc wytłumaczyć, że wyrazy te pisze się właściwie małą literą (oczywiście z wyjątkiem imion, nazwisk itd.), tylko poeta pisze je na początku wiersza wielką literą.

Do dziś dnia najbardziej używanym środkiem nauki pisowni jest dyktando. Istnieją rozmaite rodzaje dyktand: dyktando automatyczne, dyktando z objaśnieniami i dyktando jako sprawdzian, albo egzaminujące. Dyktanda automatyczne można zauważyć w podręcznikach ortografji, gdzie trudności ortograficzne są zastąpione krzyżykami. Nie uważam ten sposób dyktanda za szczęśliwy, dziecko ma przy tem tyle wątpliwości, że na pewno będzie więcej odgadywało aniżeli rozumowało. Dyktando z objaśnieniami przerabiam sposobem syntetycznym, a więc na podstawie przerobionych ćwiczeń piśmiennych wysnuwają dzieci regułę; chociaż bardzo rozpowszech-

*) Konrad Drzewiecki: Zarys metodyki języka polskiego (str. 69—71).

niony jest sposób analityczny, którym nauczyciel powie lub dyktuje dzieciom regułę, te zaś, zgodnie z usłyszaną co dopiero regułą, piszą swe ćwiczenia. Uważam pierwszy sposób za korzystniejszy, bo reguła została zdobyta pracą dzieci, jest więc trwalsza. Dyktando jako sprawdzian czyli egzaminujące, stosuje się od czasu do czasu, celem przekonania się, czy i jak dzieci opanowały przerobiony materjał. Polecałoby się ułożyć dyktando w formie powiastki, zdania powinny mieć jakiś związek myślowy i zawierać jakiś sens moralny. Dyktując, trzeba wymawiać poprawnie, nie jak dawniej, kiedy to nauczyciel wymawiał umyślnie źle, aby widzieć, które dzieci dobrze pamiętają przerobiony materjał. Jest to sposób nierozsądny, bo dużo dzieci utrwali sobie błędy, powiedziane przez samego nauczyciela. Taki sposób przeprowadzania dyktanda bynajmniej nie doprowadzi do celu.

Poprawkę dyktanda wykona nauczyciel, albo same dzieci. Jeśli dzieci poprawiają, poleca się im zwykle zamianę zeszytów. Nie jestem zwolennikiem tego, bo trudno przy tem utrzymać karność, a i dziecko jest często niesumienne; swemu przyjacielowi będzie się starało policzyć jak najmniej błędów, a do kogo żywi urazę, temu policzy więcej. Poprawiając dyktanda, należy błędy podkreślić czerwonym atramentem, źle napisany wyraz przekreślić i napisać poprawnie. Niemieccy metodycy zalecają błędnie napisany wyraz tylko podkreślić. Uważam to za niewłaściwe, bo dzieci często nie wiedzą, co źle napisały i muszą o to pytać dopiero nauczyciela, a nie mając wyrazu napisanego poprawnie, utrwalają sobie błędy. Wogóle trzeba dbać o to, żeby dziecko nie miało przed oczyma żadnego wyrazu źle napisanego. Błędny wyraz na tablicy szkolnej trzeba natychmiast wymazać i poprawić. Przy podkreślaniu błędów trzeba też mieć jednolity system znaków, który może być ogólnie przyjęty lub też być indywidualnie stosowanym przez nauczyciela; ja używam takich znaków: podkreślenie za pomocą kreski poziomej (——) oznacza błąd ortograficzny, za pomocą kreski wężykowej ~~~~~ błąd stylistyczny, a znak zapytania (?) oznacza nielogiczne i niezrozumiałe użycie wyrazów.

Sporną jest jeszcze kwestja, jak uczeń powinien błędy poprawiać. Jedni każą pisać na marginesie poprawione wyrazy, inni w osobnej poprawce każą napisać po 1, 2 lub 3 razy ten sam wyraz, jeszcze inni każą pisać całe zdanie, w którem zachodził błąd. Co do mnie, to stosowałem sposób ostatni, wychodząc z tego założenia, że luźne wyrazy nie stanowią żadnej całości myślowej. Ostatecznie można dzieciom polecić podkreślić ten wyraz, który w dyktandzie napisały źle, aby na pierwszy rzut oka mógł być przez ucznia spostrzeżony.

Wiele, powiat wyrzyski. **Ludwik Bandura.**

KSIĄŻKI.

Wanda Młodnicka: 22 powiastki dla dzieci do lat dziesięciu. Obficie ilustrowane. Księgarnia Polska B. Połonieckiego we Lwowie. Str. 155.

O ile posiadamy dużo książek dla starszych dzieci, o tyle brak nam dobrych książek dla wieku od lat 6—10. Rzadki jest bowiem dar przemawiania do tych malutkich ich językiem. Dar ten posiada w wysokim stopniu niedawno zmarła autorka tego zbioru, Wanda Młodnicka. Książka wydana starannie, ozdobiona rysunkami Fryderyka Pautscha.

Józef Mirski: Od Asnyka do poetów wielkiej wojny. Wybór poezyj dla kształcącej się młodzieży. Księgarnia Polska B. Połonieckiego we Lwowie. Str. 345 + XVIII.

Czas obecny nie sprzyja poezji. Zajmuje go przedewszystkiem technika, ekonomja i sprawy społeczne. A jednak wzrasta liczba tych, którzy pragną zrozumieć tajemnicze głosy poezji, w której wedle słowa poety odsłaniają się dzieje narodowej duszy. Wybór dokonany przez wybitnego autora i pedagoga daje znakomity przegląd całokształtu poezji polskiej, między latami 1863—1918. Z nazwisk autorów uwzględnionych w tym wyborze wymieniamy między innemi: Asnyka, Konopnicką, Gomulickiego, Kasprowicza, Tetmajera, Niemojewskiego, Or-Ot, Wyspiańskiego, Rydla, Staffa, Makuszyńskiego. Książka pożyteczna dla wszystkich, którzy kochają poezję. rb.

Rudyard Kipling: Druga księga dżungli. Przełożył z angielskiego Teodor Mianowski. Ilustrował Władysław Witwicki. Wyd. II. Księgarnia Polska B. Połonieckiego we Lwowie. Str. 240.

Arcydzieło słynnego pisarza angielskiego, w prześlicznym przekładzie Teodora Mianowskiego nie wymaga polecenia. Należy tylko wspomnieć, że „Druga księga dżungli“ stanowi całość dla siebie, niezależną zupełnie od pierwszej. Ilustracje Witwickiego doskonale stosują się do nastroju opowieści, tak pełnej barwnego, gorącego życia. Bp.

M. Bogusławska: Rocznice Narodowe. Księgarnia wydawnicza „Drwęca“, Nowemiasto nad Drwęcą, Pomorze.

Od czasu odzyskania Ojczyzny wszyscy, którzy oceniali doniosłość obchodów narodowych, przed każdą z rocznic dziejowych spotykali się z troską o materjał literacki i nieraz urządzało się obchód, który ani w połowie nie zadowolniał szlachetnej ambicji urządzającego. Książka p. Bogusławskiej może pod tym względem oddać wielkie przysługi. W tomie I. zgromadziła autorka z materjału związanego z rocznicami: Kościuszki, ks. Józefa, obrony Lwowa, zmartwychwstania Polski i powstania listopadowego, podając w każdej części: przemówienie, liczne i doskonale wybrane wiersze, wskazując odnośne utwory w literaturze dramatycznej. Tom drugi ukaże się w końcu grudnia i obejmować będzie dalsze rocznice. bl.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: POZNAŃ, UL. RÓŻANA NR. 4a

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski.
Czcionkami Drukarni Polskiej T. A. w Poznaniu.